

# Svenske førskolelærere om læring i planlegging og praksis relatert til den nasjonale læreplanen

Marit Alvestad, Universitetet i Stavanger, Norge  
Anita Berge, Universitetet i Stavanger, Norge

*Abstrakt:* Artikkelen fokuserer på en studie av svenske førskolelæreres oppfatninger av sider ved egen pedagogisk planlegging og praksis, sett i relasjon til den nasjonale læreplanen. Resultatene fra den kvalitative analysen er presentert i form av kategorier innenfor de to aspektene: læringsaspektet (I) og metode- og kunnskapsaspektet (II). Studien er basert på empiriske data fra dybdeintervjuer med åtte svenske førskolelærere. Til avslutning blir noen hovedresultater i denne studien diskuterte i relasjon til noen av funnene i to uavhengige, men parallelle studier gjennomført på New Zealand og i Norge.

*Keywords:* pedagogisk planlegging og praksis, nasjonale læreplaner, læreplanimplementering, barnehagetradisjoner, læring i barnehagen

## INNLEDNING

Som flere andre land<sup>1</sup> har Sverige, Norge<sup>2</sup> og New Zealand<sup>3</sup> innført nasjonale læreplaner for barnehagene (Utbildningsdepartementet, 1998/2006; Barne- og familiedepartementet 1995; Kunnskapsdepartementet, 2006; Ministry of Education New Zealand, 1996). Med *Läroplan för förskolan* i 1998 ble all svensk utdanning, barnehagene inkludert, lagt inn under Utbildningsdepartementet, og planene fikk en felles utforming og verdigrunnlag (Utbildningsdepartementet, 1998/2006).

Hovedintensjonen i denne artikkelen er å løfte fram, analysere og problematisere en gruppe svenske førskolelæreres oppfatninger av sider ved egen pedagogisk planlegging og praksis. Problemstillingen er: *Hvilke oppfatninger har en gruppe svenske førskolelærere av læring, innhold og metode i egen pedagogisk praksis og planlegging, sett i relasjon til den nasjonale læreplanen?* Funn fra den kvalitative analysen blir presentert innenfor læringsaspektet (I) og metode og kunnskapsaspektet (II). Å gjøre sammenlignende studier og diskusjoner mellom ulike land etterlyses innen forskning på barnehagefel-

tet (Buk-Berge, 2005; OECD, 1999, 2006). Funnene diskuteres til slutt helt kort i relasjon til noen resultater i parallelle men selvstendige studier gjennomført i Norge og på New Zealand (Alvestad, 2001b, 2004a; Alvestad & Duncan 2006; Alvestad, Duncan & Berge, 2009).

## BARNEHAGETRADISJONEN

I den nordiske barnehagetradisjonen har læring vært knyttet til skole og fag som matematikk, lesing og skriving (Johansson, 2007). Det innebærer at læring har vært knyttet til undervisning i strukturerte, vokseninitierte situasjoner. Formell læring er i skolekontekst blant annet definert som all klasseroms- eller institusjonell læring uavhengig av utdanningsfilosofi. Uformell læring er den læring som skjer i samfunnet i fravær av lærere (Boulton-Lewis et. al., 2000). I barnehagepedagogikken har utvikling tradisjonelt vært sett som et mer adekvat og anerkjent begrep å bruke, enn læring. Johansson (2007) mener at dette ikke bare skyldes at barnehagen har fraskrevet seg læringsbegrepet, men at skolen på sin side har hegnet om læring som tilhørende

skolen, og lagt vekt på innlæring av basisferdigheter som lesing, skriving og regning. Barnehagen har historisk vært sterkt forankret i psykologien, det har ført til en individorientert, barne-sentrert tradisjon (Cannella, 1998). Med det gode hjemmet som ideal utviklet barnehagen seg til det som vi kan omtale som *en hjem-modell* (home-model). Denne modellen bygger på en forståelse av at når barnet ut fra aktuell modning og egne behov blir møtt av tilgjengelige voksne i et godt organisert og tilrettelagt miljø, vil det utvikle seg fritt gjennom egen oppdagelse. Den voksnes rolle blir i stor grad å tilrettelegge for et stimulerende miljø med materiell som er passe utfordrende, samt å delta i språklig interaksjon med barnet. Dette er en romantisk tradisjon, som legger vekt på naturlig utvikling og et individuelt perspektiv. En mer tradisjonell lærings- og undervisningstradisjon, der skoleforberedelse er en hovedintensjon, vektlegger klare og mer strukturerte planer og læringssituasjoner. Den kan betegnes som en *skole-modell* (school-model). I denne tenkningen er tester og kartlegging sentralt med tanke på å sikre en adekvat innlæring av ferdigheter hos det enkelte barnet. Disse knyttes i større grad til hva barnet mangler av begreper og ferdigheter, enn til barnets kompetanse. I denne tradisjonen er skoleforberedelse det sentrale målet (Broström, 2006; Johansson, 2007).

En vei å gå videre er å utvikle en *sosial og kulturell pedagogisk modell* (sociocultural-model, educare-model) der de voksne lytter mer til barnas stemmer, fremmer menneskelig respekt og utvikler en flersidig virkelighetsforståelse. I en slik modell er det fokus på at barna må bli subjekter i sine egne liv, gis medbestemmelse og får delta i demokratiske prosesser. Her bidrar de voksne til at barna får være aktivt handlende, de fremmer sosial rettferdighet og vektlegger bærekraftig utvikling som sentrale grunnpilarer. Barna blir sett på som aktive og kompetente deltakere i barnehagens virksomhet (Cannella, 1998; Kjørholt, 2005).

Ulike syn på barn og barndom har vært beskrevet og diskutert blant andre av Dahlberg, Moss og Pence (1999). Barndommen som fri og selvstyrt, med stort rom for barnets egne aktiviteter hadde en sentral plass i den norske tradisjonen fram mot 1990 tallet (Korsvold, 2008). Den nyliberale orienteringen som vokste fram i løpet av 1980-tallet førte til en vektlegging av barnehagen som læringsarena. Denne nyliberale orienteringen førte i større grad til en instrumen-

tell nytteforståelse av barnehagen. Barnehagens betydning ble knyttet til det å bedre landets konkurransevne. Dette var en endring av synet som tidligere stod sentralt i barnehagen. "Det frie" og "det naturlige barnet" med rett til å være seg selv her og nå ble tonet ned (ibid.).

Mens den norske og nordiske barnehagetradisjonen er forankret i en sosialpedagogisk tradisjon og et vidt helhetlig læringsbegrep, dominerer en mer skoleforberedende tradisjon i land som USA og Storbritannia. I disse tradisjonene kan læringssynet sies å være smalere, og knyttet til mer spesifikke skoleforberedende læringsaktiviteter (OECD, 2006). Ser vi på land som Australia og New Zealand synes nyere forskning der å vise at disse landene ligger nærmere den nordiske, enn den engelske og amerikanske tradisjonen (Alvestad, Johansson, Moser & Søbstad, 2009).

### *Lek og læring*

Leken er en helt sentral virksomhet for barn i barnehagealder (Vygotsky, 1978; Levy, 1983; Sutton-Smith, 1997; Johansson & Pramling Samuelsson, 2009). I den nordiske barnehagetradisjonen framheves lekens betydning for barns læring og utvikling. I denne tradisjonen åpner en opp for en bevisst bruk av leken for å fremme barns utvikling og læring i barnehagen. Den svenske læreplanen legger vekt på at en bevisst bruk av leken skal prege virksomheten i barnehagen (Utbildningsdepartementet, 1998/2006). Planen understreker også at temaarbeid som arbeidsmåte åpner opp for en mangfoldig og sammenhengende måte å lære på. Fokus på barns læring i barnehagekontekst er økende, knyttet til læreplaner og forskning og dimensjoner som lek, relasjoner og samspill, danning, omsorg og etikk for å nevne noen (Lindahl, 2002; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006; Johansson & Pramling Samuelsson, 2009).

### DEN SVENSK LÆREPLANEN

Den svenske Läroplan för förskolan (Utbildningsdepartementet, 1998/2006) er kort i formen (12 s.), målorientert og hviler på et eksplisitt demokratisk verdigrunnlag. Barnehagens virksomhet skal utformes i overensstemmelse med grunnleggende demokratiske verdier og fremme et helhetlig perspektiv på læring. Virksomheten skal preges av en pedagogikk: "*där omvårdnad, omsorg, fostran och lärande bildar en helhet*" (s.8). Barnehagens virksomhet skal

stimulere og utfordre barns utvikling og læring, og den skal blant annet bidra til at barna utvikler en forståelse av seg selv og sin omverden. Videre sier læreplanene at kunnskap kommer til uttrykk i ulike former som gjennom fakta, forståelse, ferdigheter og fortrolighet og gjennom samspill med hverandre. Læreplanen peker på at: *”Utforskande, nyfikenhet och lust att lära skall utgöra grunden för den pedagogiska verksamheten”* (s.8). Lærings- og kunnskapsbegrepet er helhetlig orientert og gjennomgående i hele det svenske utdanningsforløpet (OECD, 1999). I planen er ”Barns innflytande” beskrevet i et eget avsnitt (Utbildningsdepartementet, 1998/2006 s.10). Der sies det at barnehagen legger grunnlaget for barns forståelse av demokrati, og at de behov og interesser som barna selv gir uttrykk for bør ligge til grunn for utformingen av miljø og planlegging av den pedagogiske virksomheten.

Under mål for virksomheten heter det blant annet at barnehagen skal arbeide mot at hvert barn får utvikle sin identitet, føle seg delaktig i egen kultur og utvikle evne til å lytte, fortelle, reflektere og gi uttrykk for egne oppfatninger. Videre skal barna utvikle evne til å fungere i gruppe, håndtere konflikter og forstå rettigheter og plikter. De skal utvikle motorikk og helse, et rikt og nyansert språk og evne til å kommunisere og uttrykke seg gjennom lek, bilder, bevegelse, eventyr, musikk, dans og drama. Barna skal utvikle evne til å bygge og skape med ulike materialer, og de skal utvikle, oppdage og anvende matematikk i meningsfulle sammenhenger. Barna skal utvikle forståelse for grunnleggende egenskaper i tall, målninger og form. De skal forstå egen delaktighet i naturens kretsløp og enkle naturvitenskaplige fenomen, som vekster og dyr (s. 9). Oppsummert kan vi si at den svenske læreplanen sier noe om verdigrunnlag, mål og innholdsområder, men den sier ikke noe eksplisitt om metoder for arbeidet (For en sammenligning av den norske og svenske læreplanen, se Alvestad & Pramling Samuelsson, 1999; Alvestad 2004b).

#### *Evaluering av den svenske læreplanen*

De nasjonale planene er gjennomgående positivt mottatt av førskolelærerne både i Sverige, i Norge og på New Zealand. Planene vurderes som bra ikke minst med tanke på å sette ord på, synliggjøre og bekrefte det som skjer av pedagogisk virksomhet i barnehagene, og for å høyne barne-

hagens status (Alvestad 2001a, 2004b; Skolverket, 2004; Alvestad & Duncan 2006).

Den svenske evalueringen viste at læreplanen synes å ha sterkere gjennomslag på områder som er forankret i barnehagens tradisjon, som normer og verdier. Den har fått mindre gjennomslag i praksis på områder som ikke er så sterkt vektlagt i barnehagen som for eksempel barns innflytelse og likestillingsspørsmål (Skolverket, 2004, s. 175–176).

I den svenske kvalitetsmeldingen pekes det på at målene i læreplanene:

*... är utformade som mål att sträva mot samt att det inte är det enskilda barnets resultat som skall utvärderas i förskolan utan verksamhetens måluppfyllelse. Som exempel kan nämnas att det är förskolans arbete med att stödja barns begreppsutveckling som bör utvärderas, inte det enskilda barnets begreppsutveckling. (Utbildningsdepartementet, 2005, s. 71)*

Den svenske barnehagen skal gi barna god omsorg, pedagogisk stimulering og bidra til gode oppvekstvilkår. Barnehagen er for alle barn, og ut fra den nasjonale læreplanen skal de svenske barnehagene legge grunnlaget for en livslang læring. Det forhold at den svenske barnehagen er foreslått å bli en egen skoleform *”bör inte innebära någon förändring av förskolans uppdrag”* (ibid s. 33). En hovedutfordring for barnehagene blir å ivareta sin egenart samtidig som den skal imøtekomme forventninger fra skole og samfunn. Barnehagens egenart kan komme under press dersom læringsaspektet og krav til skoleforberedelse knyttet til det enkelte barnets kunnskaper og ferdigheter blir høyt (Berge & Alvestad, 2007).

#### IMPLEMENTERING

Selv om et teorigrunnlag er gjort eksplisitt i en læreplan, betyr det ikke at det er dette perspektivet som blir implementert i praksis. Læreplaner er alltid gjenstand for tolkninger, og hvordan dette skjer individuelt og kollektivt, samt hvem i plangruppen som har makt og reell innflytelse i det lokale planarbeidet, er noen av de mange forutsetningene som kan få konsekvenser for implementeringen og planens utvikling i praksis (Alvestad, 2004c).

Implementering av nye læreplaner er en sammensatt og kompleks prosess som reiser mange spørsmål på ulike nivå (Goodlad, 1988; Goodson, 1988; Jackson, 1996). Dersom for eksem-

pel et evaluerings- eller kontrollsystem får en helt sentral plass, vil det kanskje kunne være tydeligere og mer retningsgivende enn hva den nasjonale planen blir i praksis. Ser vi på New Zealands nasjonale plandokument *Te Wāriki* har det et eksplisitt humanøkologisk og sosiokulturelt teoriperspektiv (Ministry of Education New Zealand, 1996) mens det ikke er uttrykt et eksplisitt teoriperspektiv i den norske eller svenske planen. I en evaluering av hvordan den norske rammeplanen fra 2006 blir innført, brukt og erfart, framkommer det blant annet at personalet ser læring som mer tydeliggjort og akseptert, og noen erfarer også et ”læringstrykk” (Østrem et al., 2009, s. 159). Når det gjelder omsorg og lek er disse sidene lite fokusert hos personalet, og oppmerksomheten på oppdragelse er helt fraværende, i følge Østrem et. al. Også i denne norske evalueringen framkommer et strekt fokus på det enkelte barnet, særlig er dette synlig gjennom et sterkt individuelt fokus i barnhagens dokumentasjonspraksis. Den svenske nasjonale vurderingen av barnehagen viste også til at pedagogisk praksis ikke syntes å være i overensstemmelse med læreplanens intensjoner på enkelte områder (Skolverket, 2004). Flere forskere har pekt på at mer målorienterte læreplaner i barnehagene setter økte krav til faglig, pedagogisk kompetanse hos personalet (Bertram & Pascal, 2002; Oberhuemer, 2005).

### LÆRINGSPERSPEKTIVER

Vygotsky (1978, 1982) peker på den kompleksiteten teorier om læring har. Barnets mentale utvikling kan bare bli bestemt ut fra en kartlegging av de to nivåene: det aktuelle utviklingsnivået og sonen for proksimal utvikling. Læring er ikke utvikling, men godt organisert læring resulterer i mentale utviklingsprosesser som ville vært umulige uten læring. Menneskelig læring skjer alltid i en spesifikk sosial sammenheng, og i en prosess der barna vokser inn i det intellektuelle livet til de som omgir barnet. Ifølge Vygotsky (1978) er det en kompleks dynamisk relasjon mellom utviklings- og læringsprosessene. Det dynamiske og dialektiske synet på læring og utvikling er sentralt. Læring er kontekstuell og står i et gjensidig forhold til det omkringliggende samfunn, kultur og språk. Mens de tidligere kognitive og behavioristiske teoritilnærmingene fokuserte på det intra-aktive og det individuelle nivået, løfter det sosiokulturelle teoriperspektivet fram både det intra-aktive og det inter-aktive nivået og det kol-

lektive nivået (Lave & Wenger, 1994; Barker, 2000; Säljö, 2000). Læring er i denne tradisjonen sett på som et individuelt så vel som et delt og kollektivt fenomen. Hvilke typer av diskurser som er dominerende i barnehagekonteksten er også av betydning for læringen. En veksling mellom ulike typer som hverdagsdiskurser og mer akademisk rettede diskurser synes å gi et breiere grunnlag for utvikling av ny kunnskap og for barnets læringsløp videre (jf Winegar & Valsiner, 1992). Lek er sterkt knyttet til barns læring i førskolealder (Vygotsky, 1978; Levy, 1983; Sutton-Smith, 2001).

### METODE

Problemstillingen i denne studien er: *Hvilke oppfatninger har en gruppe svenske førskolelærere av læring, innhold og metode i egen pedagogisk praksis og planlegging, sett i relasjon til den nasjonale læreplanen?* For å komme nærmere et pedagogisk og didaktisk spørsmål med en slik kompleksitet, synes en kvalitativ analyse å være relevant (Larsson, 1993). Kvalitative analyser er ikke representative. De kjennetegnes av deskriptive analyser og utvikling av dybdekunnskap på et felt. Studien er metodologisk forankret i hermeneutikk og fenomenografi (Ricoeur, 1971; Gadamer, 1972; Alvesson & Sköldberg, 1994; Larsson 1993; Gilje & Grimen, 2000; Postholm, 2005). For å få fram førskolelærernes oppfatninger av sider ved planlegging og praksis, synes fenomenografi å være relevant og et kvalitativt dypintervju er valgt som redskap for datainnsamling (Kvale, 1997; Marton & Booth, 1997).

### *Kvalitativt dypintervju*

Designet er med tanke på et komparativt perspektiv, utviklet som en parallell til en tidligere norsk studie (Alvestad, 2001b, 2004a). De er imidlertid av praktiske årsaker ikke helt identiske. I den norske studien ble skriftlige journaler fra førskolelærerne samlet inn over tid og benyttet som en bakgrunn for utarbeidingen av problemstillingene og temaene i intervjuguiden. Innsamling av journaler er ikke sett verken som praktisk mulig, eller spesielt relevant i denne svenske undersøkelsen. Studien er basert på den norske intervjuguiden, men er tilpasset svenske forhold (språk og begreper, planverk). De fire temaområdene i intervjuguiden er: (1) planlegging av ditt arbeid med barns læring; (2) planlegging og organisering av arbeidet på avdelingen; (3) den nasjonale læreplanen og lokale planer sett i

relasjon til din planlegging og arbeid med barn og personale; (4) når du nå ser tilbake på siste års planlegging, hvilke tanker gjør du deg? De fire temaene gjorde at det ble holdt et felles fokus i alle intervjuene, dette kunne imidlertid føre til at førskolelærernes egne perspektiver på planlegging og praksis kunne bli redusert.

### Utvalg

Det ble gjort et strategisk utvalg av åtte førskolelærere i to kommuner i Sverige. De var alle utdannet førskolelærere, og arbeidet som førskolelærere ved en barnehageavdeling i det tidsrommet intervjuene ble gjennomført. En av forfatterne (Alvestad) planla og gjennomførte intervjuene, som ble tatt opp på bånd. For å sikre en viss variasjon og bredde ble det, foruten utdanning, også tatt hensyn til at det var ulikhet i alder, type barnehage og kommune.

### Analyseprosessen

Å gjøre arbeidsprosessen synlig er viktig med tanke på studiens validitet og reliabilitet. Hvert intervju som ble gjennomført i de aktuelle barnehagene hadde en varighet på inntil en og en halv time (15–23 A4-sider transkribert tekst). Alle intervjuene ble lest enkeltvis i sin helhet. De ble videre sett i relasjon til hverandre og til tema i problemstillingen, før de igjen ble lest individuelt. Relevante temaområder ble markerte i tekstene. Det var en viktig prosess å sikre at meningsinnholdet i delene ble tolket på en best mulig måte i lys av helheten i intervjusamtalene (Ricoeur, 1971; Gadamer, 1972; Heidegger, 1992). Variasjoner i førskolelærernes oppfatninger av læring, innholds-, kunnskapsfokus og metoder ble kategorisert. Analyseprosessen hadde en sirkulær karakter, med likheter til den hermeneutiske sirkelen (Heidegger, 1992; Alvesson & Skoldberg, 1994). Det var en omfattende og tidkrevende prosess. En av utfordringene var å kunne se det nye materialet på en selvstendig måte, sett i forhold til de tidligere studiene (Alvestad & Duncan 2006, Alvestad 2004a). Det er vår tolkning av førskolelærernes oppfatninger av fenomener som kommer fram som resultat. Kategoriene blir en konstruksjon ut fra variasjonene av oppfatninger, gjennom våre tolkinger av det empiriske materialet og ulike teoretiske perspektiver. Komplexiteten ligger i at vi gjør en konstruksjonen på grunnlag av den enkelte førskolelærers konstruksjon av egen levd hverdagspraksis. Det betyr likevel ikke at resultatene er relative, men at samtalene i en senere eller tidli-

gere tidsfase kunne vært noe annerledes med tanke på kontekstuelle forhold, utvikling og forandring i egen pedagogisk yrkesrolle.

### Validitet og reliabilitet

Holdbarheten i en undersøkelse er tradisjonelt sett ut fra studiens validitet og reliabilitet, det vil si om resultatene er gyldige eller pålitelige (Kvale, 1997). For å unngå trivialisering og innsnevring av perspektiver, er det viktig å klargjøre arbeidsprosessen. Gjennom å beskrive innsamlingen av data og løfte fram stegene i selve analysearbeidet blir analysen gjennomskiktig for andre og det vil være mulig å gjøre en form for en etterprøving av resultatene. Det at vi har vært to forfattere kan være en styrke sett i forhold til holdbarheten i framskrivningen av resultatene. Prosessen har vært kjennetegnet av en felles diskusjon av datamaterialet, med en stadig utprøving av kategorier i analysearbeidet. Resultatene i småskalastudie som dette er ikke generaliserbare. Snarere er intensjonen å kunne presentere et systematisk diskusjonsgrunnlag som utgangspunkt for refleksjon og videreutvikling av feltet (Hammersley & Atkinson, 1983). Studien er gjennomført i tråd med gjeldende retningslinjer for forskningsetikk (NESH, 2006). Sentrale tema å ta opp her er blant annet å få informert samtykke, sikre deltakernes konfidensialitet og hvilke eventuelle konsekvenser undersøkelsen kan få for deltakerne (Kvale, 1997).

### Aspekter

Resultatene blir presenterte i form av to aspekt, der hvert aspekt innehar to hovedkategorier. Begrepet aspekt er benyttet i analysearbeidet og framstillingene av funn for å få svar på problemstillingen. Dette med utgangspunkt i sentrale teoretiske og didaktiske perspektiver, men også for at framstillingen på denne måten får en adekvat form. Det vil si at aspektene er dels empiriske og dels teoretiske begreper, de tydeliggjør det empiriske materialet, samtidig som de reflekterer brede og sentrale område innen didaktikken (Alvestad, 2001a).

### FUNN OG DISKUSJON

Hovedspørsmålet som reises i denne studien er: *Hvilke oppfatninger har en gruppe svenske førskolelærere av læring, innhold og metode i egen pedagogisk praksis og planlegging, sett i relasjon til den nasjonale læreplanen?* Analysen resulterte i kategorier innenfor de to aspektene:

*læringsaspektet (I) og metode og kunnskapsaspektet (II).* Læringsaspektet handler om sider ved læring, hva læring oppfattes å være og hvordan læring framtrer for førskolelærerne i det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Metode og kunnskapsaspektet omhandler sider ved hvilke kunnskapsområder førskolelærerne fokuserer i barnehagen, samt deres oppfatninger av strategier og arbeidsmåter i det pedagogiske arbeidet. Analysen resulterte i to kategorier innen hvert av de to aspektene. Kategoriene blir presentert ved hjelp av sitat som klart beskriver innholdet som kategoriene rommer. Tallene i parentes er satt for identifikasjon av førskolelærere.

#### *Læringsaspektet (I)*

Innen læringsaspektet resulterte analysen i to kvalitativt ulike hovedkategorier: *læring som individorientert (Ia)* og *læring som samspillprosess (Ib)*.

Førskolelærerne innen kategorien *læring som individorientert (Ia)* beskriver barns læring som noe som kommer fra barnet selv. En førskolelærer sier:

*Det kommer inte från fröken eller från någon annan vuxen, utan det kommer inifrån barnet: Titta vad jag kan!(2)*

Læring beskrives her blant annet som at:

*Jag får en a-ha-upplevelse. Ja, så fungerar det, så är det, och nu kan jag det här. (2)*

Læring beskrives som noe umiddelbart som dukker opp fra barnets indre verden. Læring er noe som drives fram av barnet i relasjon til miljøet omkring.

Førskolelærerne innenfor kategorien *læring som samspillprosess (Ib)* beskriver læring som en stadig pågående prosess i samspill med omgivelsene. Førskolelærerne ser læring som noe som skjer gjennom barnas ulike aktiviteter og erfaringer. En førskolelærer sier at:

*När man har erfarenhet från något, och kan lägga till en ny erfarenhet och gå vidare, då tycker jag du har fått en inläring. Och när du liksom har begripit vissa saker. Just som att någon talar om att det här är en penna, och du inte vet vad det är för någonting, så är det ingen inläring, utan du måste ju förstå att det en penna kan man rita med. Man kan göra*

*någonting med den här pennan. Då tycker jag det är inläring, när man kan använda sig av den kunskapen som man tar till sig. (8)*

Læring er beskrevet som en prosess der både barn og voksne deltar. Førskolelærerne beskriver her voksne som aktive i barnets læringsprosesser. De voksnes rolle er å utvide barnets perspektiv og hjelpe barnet til å sette ulike deler sammen til en helhet. En av førskolelærerne sier at læring skjer ut fra de erfaringer barnet har, hvilke nye erfaringer som legges til, og de påvirkninger barnet får fra omgivelsene, samt hvor mye de voksne:

*... är med dem och sådana här saker. (7)*

*Sammenfattende diskusjon (I).* Førskolelærerne i kategorien læring som *individorientert (Ia)* ser læring som en selvdrevet prosess. Læring er noe som i første rekke kommer fra barnet selv (intra-relatert). Førskolelærerne fokuserer på det enkelte barnet. Dette framstår som et individuelt orientert syn på barn. Førskolelærerne i kategorien læring som *samspillprosess (Ib)* ser læring som en kompleks prosess. De beskriver både barn og voksnes roller i læringsprosessene. Læring er forstått som en prosess der både individ og gruppe deltar i læringen (intra- og interrelatert). Førskolelærerne er aktive pådrivere i læringsprosessen i et samspill med barna (jf Winegar & Valsiner, 1992; Forman, 1992). I den første kategorien læring som *individorientert (Ia)* synes førskolelærerne å se læring som noe som skjer mer eller mindre automatisk i hverdags situasjoner i barnehagens dagligliv. De ser læring som noe som kommer fra barna selv, der de voksnes rolle i stor er å være observatører, med ansvar for å tilrettelegge og stimulere barna i det daglige. Førskolelærerne i kategorien læring som *samspillprosess (Ib)* oppfatter i større grad læring koplet til det som skjer i spillet mellom barna, og mellom barna og de voksne. Førskolelærerne er der aktivt tilstedeværende sammen med barna, og har et bevisst fokus på hvordan læreprosesser kan utvikles videre i spillet med barna.

Førskolelærerne i kategorien Ia synes i mindre grad å se læring i sammenheng med sin egen pedagogisk didaktiske tenkning og handling, enn hva tilfellet er med førskolelærere i kategorien Ib. Førskolelærerne i kategorien *læring som samspillprosess (Ib)* har en forståelse preget av en mer offensiv og proaktiv voksenrolle (Meade,

2000; Cannella 1998; Burns, 2000; Alvestad 2004a). De er i større grad medkonstruktører i helhetlige læringsprosesser, og er mer synlige som medlærende i læringsprosessene, enn førskolelærere i kategorien Ia. Førskolelærerne i kategorien Ib synes å se barns læring som en mer kompleks og dialektisk prosess. Dette gir assosiasjoner til et sosiokulturelt læringsperspektiv (Vygotsky, 1978, 1982; Lave & Wenger, 1994).

#### *Metode og kunnskapsaspektet (II)*

Innen dette aspektet framkommer to kvalitativt ulike hovedkategorier av oppfatninger: *intuitiv metode og kunnskapsperspektiv* (IIa) og *strukturert metode og kunnskapsperspektiv* (IIb).

Førskolelærerne innen *intuitiv metode og kunnskapsperspektiv* (IIa) beskriver sosiale ferdigheter, selvstendighet og innlæring av ulike relevante begreper som sentralt. En førskolelærer sier at:

*Det viktigaste de ska lära är på något vis att lära att fungera socialt på ett bra sätt. Få kamrater, kunna ta ansvar för sig själva, sina saker, sin miljö, och framför allt sina kamrater. (3)*

Videre beskriver førskolelærerne at de går inn i barnas lek med tanke på å legge inn sentrale kunnskaper og begreper som barna trenger å lære om. De refererer blant annet til den svenske læreplanens intensjoner. En førskolelærer sier at hun forsøker å fange dem inn når de er i leken. Hun beskriver følgende eksempel fra leken der en gutt og en jente, som liker godt å skrive, vil leke frisør:

*Då kom jag med förslaget at de skulle ha en pärm där de skulle kunna anteckna [de som skrev] och på det sättet få upp tid, namn och litet tips om vad man kunde göra för att skriva. Då skrev hon och gjorde detta själv på sitt sätt. Men det var ju jag som var där och tryckte på, sedan gav jag henne frågor och sedan fortsatte vi vårt resonemang, så att man fick in skrift, och vi fick in kommunikation med andra, och att de fick mest stå i kö, ... och på det sättet i leken försöka fånga upp det. Och där kommer att hon använde linjal, och då kom det, matematiken kom in där. (2)*

Førskolelærerne beskriver hvordan de observerer barna og går inn i leken som barna setter i gang, for å stimulere aktuelle ferdigheter og begreper. De leter etter aktuelle situasjoner som gir dem muligheter til å legge inn relevante kun-

skaper og ferdigheter. Førskolelærerne styrer barna mot de mulige læringsmålene de ser i leken.

Førskolelærerne innenfor kategorien *et strukturert metode og kunnskapsperspektiv* (IIb) beskriver observasjoner, samtaler og intervjuer med barna over tid som basis i det pedagogiske arbeidet. Førskolelærerne beskriver et arbeid som tar utgangspunkt både i egen planlegging og de ulike interesser som finnes i barnegruppa. Det pedagogiske arbeidet beskrives som en systematisk prosess knyttet til temaarbeid som strekker seg over lengre tid. En førskolelærer beskriver arbeidsmåten deres slik:

*Vi försöker grunda det mesta av planeringen på barnobservationerna, och sedan så har vi barnintervjuer. Inför varje temaperiod så intervjuar vi barnen vad de vill jobba med för någonting. Och sedan så gör vi det tillsammans hela barngruppen. I år har vi tema djur, och det tog nästan halva höstterminen innan vi kunde strukturera och det utkristalliserade sig vilken typ av djur som barnen ville jobba med. Så det är barna själva som har fått tala om vilka djur vill vi jobba med, och sen så har vi då gjort en planering efter det. Barnobservationerna är ju också grunden till de utvecklingssamtal vi har med föräldrarna. (7)*

Førskolelærerne innen denne kategorien synes å ha et bevisst forhold til barnas læringsprosesser. Når det gjelder planlegging av det pedagogiske arbeidet er det interessant at på avdelinger der det arbeidet to førskolelærere omtaler de også den pedagogiske diskusjonen de har om hvordan læringsarbeidet skal utvikles og gjennomføres. De gir uttrykk for at de arbeider med flere tilnærminger til læring i barnehagen. Foreldrene er også involvert i innholds- og strategitvinklignen. Førskolelærerne bruker tid på å få fram barnas interesser, erfaringer og kunnskapsnivå, for eksempel om natur og dyr. De knytter kunnskapene til barnas framtidige liv og til læring i skole og samfunnet forøvrig. En av førskolelærerne sier at de tenker på hvordan barna blir som voksne:

*... och hur de ska klara sig i arbetsliv, och i sin utbildning, hela samhället, politiskt och för att kunna föra fram sin talan, då måste man våga att folk tittar på en, och man måste våga tala i grupp. (4)*

Førskolelærerne beskriver det som viktig å oppdra barna i barnehagen slik at de blir aktive samfunnsborgere som kan stå fram og delta i fellesskapet.

*Sammenfattende diskusjon (II).* Førskolelærerne i *intuitiv metode og kunnskapsperspektiv* (IIa) er opptatt av hverdagsaktiviteter og leken som oppstår der og da. De har fokus på hvordan de kan gå aktivt inn i barnas lek med innspill fra det som for dem framstår som aktuelt innhold. Begrunnelsene for deres valg knyttes blant annet til læreplanen. Førskolelærerne innenfor kategorien *strukturert metode og kunnskapsperspektiv* (IIb) arbeider helhetlig med hverdagsaktiviteter og mer planlagte, strukturerte temaarbeid. Temaarbeidene blir satt inn i en bredere didaktisk sammenheng som går over lengre tid. Temaarbeidene blir til i en pendling mellom observasjoner og samtaler med barna, og barnas interesser, kunnskaper og kompetanse, blir kartlagt av førskolelærerne på avdelingen. Der det var flere førskolelærere på avdelingen framhevet de hvordan de sammen vurderte og planla arbeidet med barna. Dette ble satt inn i en sammenheng der de reflekterte over hva barna har kunnskaper om, hva de ønsker å lære noe om, og hvordan og hvorfor de skal lære noe om dette. Førskolelærerne beskriver at de går til de ulike læreplanene og målsettingene igjen, og vurderer hvordan dette kan bygges sammen med interessene som er i barnegruppa. Denne arbeidsmåten fører til at de inkluderer seg selv som voksen i samspillet med barna. Ved å observere barna og lytte til hva de forteller, får de voksne et vindu inn mot barnas tenkning (Kennedy, 2000).

I *intuitiv metode og kunnskapsperspektiv* (IIa) er innlæring av språklige og matematiske begrep noe førskolelærerne suksessivt legger inn i den pågående leken og andre aktiviteter. Arbeidsmåtene framstår som mer fragmentarisk og her-og-nå innrettet. Førskolelærerne i *strukturert metode og kunnskapsperspektivet* (IIb) synes i større grad å være rettet mot et framtidig felles perspektiv, med vekt på områder som blant andre natur, kultur, språk og matematikk. Slik vi tolker det er innholdet preget av mer helhetlige, sykliske og komplekse prosesser, enn hva tilfellet synes å være i det andre perspektivet (IIa). Førskolelærerne i *strukturert metode og kunnskapsperspektiv* (IIb) bruker kulturelle verktøy mer aktivt, og de ser ut til ”å løpe sammen med og foran barna,” mens førskolelærerne i *intuitiv metode og kunnskapsperspektiv*

(IIa) ser ut til ”å løpe mer etter barnet” for å fange situasjoner som oppstår i leken. Førskolelærerne i *strukturert metode og kunnskapsperspektiv* (IIb) ser i større grad ut til å bygge broer mellom hverdagsdiskurser og akademiske diskurser (Forman, 1992; Winegar & Valsiner, 1992). Et interessant spørsmål i denne sammenheng er om leken i denne forståelsen får mer preg av å være en metode for å fremme læring, enn et rom med muligheter for barna til å prøve ut sine egne ideer (Sutton-Smith, 1997).

## OPPSUMMERING

Det empiriske materialet i kvalitative studier som dette er for lite til å kunne generaliseres. Imidlertid kan det være interessant å diskutere noen av tendensene som kommer fram. Alle de svenske førskolelærerne bruker læringsbegrepet, og læring blir sett på som et relevant begrep å bruke i barnehagen. Ser vi dette i forhold til studiene fra New Zealand og Norge, kommer dette også fram der. Imidlertid uttrykte noen av de norske førskolelærerne i en tidligere studie en klar skepsis til å bruke læringsbegrepet i barnehagen, spesielt hvis det ble knyttet til de yngste barna (Alvestad, 2004a). I evalueringen av innføring av den norske rammeplanen kommer det fram at deler av personalet i dag erfarer et visst ”læringstrykk” i barnehagen (Østrem et. al., 2009). Blant de svenske førskolelærerne kom det fram ulike forståelser av læring. Noen gav uttrykk for oppfatninger av læring som individuelt orientert, mens andre framholdt at læring var en samspillsprosess. Evalueringen av svenske barnehager viste til en dreining mot en økt grad av individuelle vurderinger knyttet til barnas læring og læringsresultat (Skolverket, 2004). Det understrekes der at den svenske læreplanens mål er utformet som mål å arbeide mot og at det er virksomhetens måloppnåelse som skal vurderes, ikke det enkelt barnes læringsresultater.

I en av studiene som ble gjennomført på New Zealand, pekte også noen av førskolelærerne på dette, og gav uttrykk for at læringsresultater (learning outcome) var et kontroversielt og vanskelig område sett i forhold til målsettingene i den nasjonale planen Te Wāriki (Alvestad & Duncan, 2006). Evalueringen av den norske rammeplanen peker på at det er en tendens til et sterkere fokus på det enkelte barnets læring særlig knyttet til dokumentasjonen som gjennomføres i barnehagene (Østrem et. al., 2009). Økt



vektlegging på det enkelte barnets læring og resultater, kan føre til at basisferdigheter og kunnskaper som er målbare vektlegges slik at de går på bekostning av barns sosiale relasjoner og samspillskompetanse. Flere studier viser at kvalitativt god læring skjer når både kognitive og sosio-emosjonelle aspekter inngår i læringsprosessene (Sylva et. al., 2003; Siraj-Blatchford 2007).

Når det gjelder arbeidsmetoder finner vi i denne studien at temaarbeid er en av måtene de svenske førskolelærerne arbeider på. OECD (2006) peker på at temaarbeid (learning projects) ledet av kvalifisert pedagogisk personale er et av kjennetegnene på svenske barnehager (s. 61). Flere svenske forskere har fokusert på utviklingen av temaarbeid (Doverborg & Pramling Samuelsson, 1988; Asplund Carlsson & Pramling Samuelsson, 1995; Dahlberg, Moss & Pence, 1999; Rosenqvist, 2006). Vi finner også at noen av førskolelærerne arbeider ut fra mer fragmentariske arbeidsmåter. Videre i denne studien setter noen av førskolelærerne fokus på utvikling av barna til framtidige borgere i et demokratisk samfunn, noe som den svenske læreplan teksten også framhever. Verdier som dette kommer også til uttrykk i studiene gjennomført i Norge og på New Zealand (Alvestad, 2004a; Alvestad, Duncan & Berge, 2009). I den reviderte norske rammeplanen er områder som demokrati og barns medbestemmelse mer framskrevet sett i forhold til den tidligere planen (Barne- og familiedepartementet, 1995; Kunnskapsdepartementet, 2006).

Når det gjelder leken ser det ut til at fokuset på den er noe ulik blant de svenske førskolelærerne. Den svenske evalueringen peker også på at det "är relativt få som tar upp lekens betydelse för lärandet" (Skolverket, 2004, s. 175). Det kan se ut til at førskolelærerne i denne studien generelt gir uttrykk for at de arbeider innenfor en sosial og kulturell pedagogisk modell. Imidlertid ser vi noen skillelinjer her. Noen førskolelærere er opptatt av læring som en samspillprosess, samtidig som de metodisk arbeider strukturert med temaarbeid. Førskolelærere med en slik tilnærming, arbeider i systematiske prosesser, der det enkelte barnets stemme blir hørt. De legger også klare rammer, definerer spesifikke mål og legger føringer for arbeidet. Andre førskolelærere er opptatt av læring knyttet til her og nå situasjoner, gjerne med utgangspunkt i barnas selvinitierte lek. I dette perspektivet går førskolelærerne inn i leken og søker å

tilføre leken noe som kan stimulere barnas kunnskaper og ferdigheter. Dette gjøres med utgangspunkt i det enkelte barnets behov. I praksis blir dette en læringsprosess som i stor grad defineres av de voksne. Det er de voksnes perspektiv som er utgangspunktet, og det knyttes til det som førskolelærerne oppfatter som læreplanens intensjoner. Det kan synes som om det pedagogiske personalet her ikke er så opptatt av å lytte til barnets egen stemme og interesser. Broström (2006) stiller blandt annet spørsmålet:

*Will the increasing curriculum thinking contribute to more educational quality and quality in childrens life or will we see a step towards formalism in preschool education? (s. 74)*

En av utfordringene videre er, slik vi ser det, å tydeliggjøre en sosial og kulturell pedagogisk modell for barnehagene. Hvordan kan denne tradisjonen videreutvikles slik at omsorg, læring og lek ses i et helhetsperspektiv? Hvordan kan barns medbestemmelse, likestilling og oppdragelse i demokratiske prosesser bli ivaretatt? Spørsmål som dette er det etter vår mening av betydning å diskutere i alle de tre landene.

## NOTER

1. For eksempel Danmark, Skottland, England og Frankrike (Socialministeriet, 2004; Ministère de l'Education Nationale direction des écoles 1995; Ministry for Education and Skills website, 2000; Scottish Council of Consultative Council on the Curriculum 1999).

2. Norske barnehager ble 01.01.2006 lagt inn i et felles utdanningsløp hjemmehørende i det nye Kunnskapsdepartementet. Rammeplanen ble da revidert og trådte i kraft fra 1.august 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006, <http://www.odin.no>).

3. Barnehagene på New Zealand ble lagt inn sammen med øvrig utdanning i Ministry of Education ved innføring av plandokumentet Te Wāriki i 1996.

## LITTERATUR

- Alvesson M., & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvestad, M., & Pramling Samuelsson, I. (1999). A comparison of the national preschool curricula in Norway and Sweden. *Early childhood Research & Practice*, 1(2). <http://ecrp.uiuc.edu/v1n2/index.htm>
- Alvestad, M. (2001a). *Den komplekse planlegginga*.

- Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis*. Göteborg studies in educational sciences 165, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Alvestad, M. (2001b). Rammeplan i barnehagen: Fine ord på hylla eller utvikling av praksis? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 85(4), 287–304.
- Alvestad, M. (2004a). Preschool teachers' understandings of some aspects of educational planning and practice related to the national curricula in Norway. *International Journal of Early Years Education*, 12(2), 83–97.
- Alvestad, M. (2004b). "Den är guld värd: En källa att ösa ur!" Svenske førskolelærarar om sentrale aspekt ved den svenske nasjonale planen. *Nordisk Pedagogik*, 27(2), 147–161.
- Alvestad, M. (2004c). *Årsplanarbeid i barnehagen*. (2. utgåve). Oslo: Universitetsforlaget
- Alvestad, M., & Duncan, J. (2006). "The value is enormous: It's priceless I think!" Preschool teachers' understandings of the early childhood curriculum in New Zealand: A comparative perspective. *International Journal of Early Childhood*, 38(1), 2006, 31–45.
- Alvestad, M., Johansson, J-E., Moser, T., & Søbstad, F. (2009). Status og utfordringer i norsk barnehageforskning. I *Nordisk Barnehageforskning*, 2(1), 39–55. www.nordiskbarnehageforskning.no
- Alvestad, M., Duncan, J., & Berge A. (2009). Aotearoa New Zealand preschool teachers' perspectives on some aspects of educational planning and practice related to the national curriculum Te Wāriki (Accepted for publication 05.04.09: *The Teachers Work Journal*, New Zealand).
- Asplund Carlsson, M., & Pramling Samuelsson, I. (1995). *Det var en gång – : Om barnlitteratur i ett utvecklingspedagogiskt temaarbete* (Rapporter från Institutionen för metodik i lärarutbildningen, Göteborgs universitet, 11). Mölndal: Institutionen för metodik i lärarutbildningen, Göteborgs universitet.
- Barne- og familiedepartementet (1995). *Rammeplan for barnehagen* (Q-0917 E). Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Barker, C. (2000). *Cultural studies: Theory and practice*. London: Sage.
- Berge, A., & Alvestad, M. (2007). Å bygge bro mellom barnehage og skole. I T. Moser & M. Röthle (Red.), *Ny rammeplan for barnehagen: Ny barnehagepedagogikk?* (s. 182–196). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2002). *Early Years education: An international perspective*. London: Qualifications and Curriculum Authority. <http://www.inca.org.uk>.
- Buk-Berge, E. (2005). Komparativ og internasjonal pedagogikk: Et overflødigshorn for forskning og praktiske tiltak. *Nordisk pedagogikk* (X)3, 273–283.
- Boulton-Lewis, G. M., Marton, F., Lewis, D. C., & Wilss, L. A. (2000). Learning in formal and informal contexts: Conceptions and strategies of Aboriginal and Torres Strait Islander university students. *Learning and Instruction*, 10(5), 393–414.
- Boström, S. (2006). Curriculum in preschool. *International Journal of Early Childhood* 38(1), 65–76.
- Cannella, G. S. (1998). Early Childhood Education: A call for construction of revolutionary images. I Pinar, W. F. (Red.), *Curriculum: Towards new identities*. (pp 157–184). New York: Garland.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A., (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: Falmer.
- Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer
- Doverborg, E., & Pramling Samuelsson, I. (1988). *Temaarbete: Lärarens metodik och barnens förståelse*. Stockholm: Utbildningsförlaget
- Forman, E. A. (1992). Discourses, intersubjectivity, and the development of peer collaboration: A Vygotskian approach. I L. T. Winegar & J. Valsiner (Red.), *Children's development within social context. Volume 1: Metatheory and theory* (s. 143–160). London: Lawrence Erlbaum.
- Gilje, N., & Grimen, H. (2000). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. (7. opplag). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gadamer, G. H. (1972). The science of life-world. I R. Tymienicka (Red.), *Analecta Husserliana* (Vol II). Dordrecht, Holland: D. Reidel.
- Goodlad, J. (1988). What some schools and classroom teach. I J. R. Gress, & D. E. Purpel (Red.), *Curriculum: An introduction to the field* (s. 337–356). Berkeley, California: McCutchan.
- Goodson, I. F. (1988). *The making of curriculum: Collected essays*. London: Falmer.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1983). *Ethnography: Principles in practice*. London: Cambridge University Press.
- Heidegger, M. (1992). *Varat och tiden 1*. Göteborg: Daidalos.
- Jackson, P. W. (1996). Conceptions of curriculum and curriculum specialists. In P. W. Jackson (Red.), *Handbook of research in curriculum* (s. 3–40).

- New York: Macmillan.
- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2009). *Å lære er nesten som å leke*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johansson, J.-E. (2007). Familj, natur och fabrik, verkstad eller laboratorium: Vart går barnehagedagogiken i dag? I T. Moser & M. Røthle (Red.), *Ny rammeplan: Ny barnehagedagogikk?* (s. 41–56). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kennedy, B. (2000). *Glassfugler i skyene: Temaarbeid sett fra praktikerens perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjørholt, A.T. (2005). The competent child and the right to be oneself: Reflections on children as fellow citizens in an early childhood centre. In A. Clark, A. T. Kjørholt & P. Moss (Red.), *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services* (s. 129–170). Bristol: Policy.
- Korsvold, T. (2008). *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitative forskningsintervju*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (1993). Om kvalitet i kvalitative studier. *Nordisk Pedagogik*, 8(4), 194–211.
- Lave, J. & Wenger, R. (1994). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Levy, J. (1983). *Play behavior*. Florida: Robert E. Krieger.
- Lindahl, M. (2002). *Vårda-vägleda-lära: Effektstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljö*. Göteborg Studies in Educational Sciences 178. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Ministry for Education and Skills (2000). [www.dfes.gov.uk](http://www.dfes.gov.uk)
- Ministère de l'éducation nationale direction des écoles (1995). *Collection: Une école pour l'enfant des outils pour les mâtres: Programmes de l'école primaire*. Paris: Savoir Livre, Centre de Documentation pédagogique.
- Ministry of Education New Zealand (1996). *Te Wāriki: Early childhood curriculum*. Wellington: Learning Media.
- Meade, A. (2000). If you say it three times, is it true? Critical use of research in early childhood education. *International Journal of Early Years Education* 8(1), 15–26.
- OECD (1999). *Education policy analysis*. Paris: Centre for Educational Research and Innovation.
- OECD (2006). *Starting Strong II: Early childhood education and care*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Oberheumer, P. (2005). Conceptualising the early childhood pedagogue: Policy Approaches and issues of professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(1), 5–16.
- Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pramling Samuelsson, I., & Sheridan, S. (2006). *Lärandets grogrund* (2. utgave). Lund: Studentlitteratur.
- Ricoeur, P. (1971). The model of the text: Meaningful action considered as a text. *Social research* 38(3), 529–562.
- Rosenqvist, M. M. (2006). *Lek och skolämnen i en ny lärarroll: Temaarbete med 3–9-åringar: En aktionsforskningsstudie*. Stockholm: Norstedts.
- Scottish Consultative Council on the Curriculum (1999). *Curriculum framework for children 3 to 5*. Dundee, Scottish CCC, The Scottish Office.
- Siraj-Baltchford, I. (2007). Creativity, communication and collaboration: The identification of pedagogic progression in sustained shared thinking. *Asia Pacific Journal of Research in Early Childhood Education* 1(2), 1–13.
- Skolverket (2004). *Förskola i brytningstid: Nationell utvärdering av förskolan* (Rapport 239). Stockholm: Skolverket.
- Socialministeriet (2004). *Pædagogiske læreplaner i dagtilbud til børn*. København: Socialministeriet.
- Sutton Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge Mass: Harvard University.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., & Elliot, K. (2003). *The effective provision of preschool education (EPPE) Project: Findings from the pre-school period: Summary of findings*. Institute of Education, University of London [www.ioe.ac.uk/projects/eppe](http://www.ioe.ac.uk/projects/eppe), march 2003.
- Utbildningsdepartementet (1998/2006). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes förlag.
- Utbildningsdepartementet (2005). *Kvalitet i förskolan*. Regeringens proposition 2004/05:11. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1982). *Tænkning og sprog* (Del 1 og 2). København: Hans Reitzel.

Winegar, L. T., & Valsiner, J. (1992). *Children's development within social context. Volume 1. Metatheory and theory*. London: Lawrence Erlbaum.

Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. D., Jansen T. T., Nordtønne, S., & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer: En evaluering av hvordan rammeplan for barnehagens oppgaver og innhold*

*blir innført, brukt og erfart* (Rapport 1/2009). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Manuscript received in January 2009

Sent to reviewers in March 2009

Accepted for publication in May 2009